

Ruhloff, Jörg

Ist Pädagogik heute ohne "Kritische Theorie" möglich? Zur Systematik der negativen Rezeptionsgeschichte

Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 2, S. 219-233



Quellenangabe/ Reference:

Ruhloff, Jörg: Ist Pädagogik heute ohne "Kritische Theorie" möglich? Zur Systematik der negativen Rezeptionsgeschichte - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29 (1983) 2, S. 219-233 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-184506 - DOI: 10.25656/01:18450

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-184506>

<https://doi.org/10.25656/01:18450>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 2 – April 1983

I. Essay

KLAUS MOLLENHAUER

Streifzug durch fremdes Terrain: Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht 173

II. Thema:

Zur Rezeption der kritischen Theorie in der Erziehungswissenschaft

HELMUT PEUKERT

Kritische Theorie und Pädagogik 195

JÖRG RUHLOFF

Ist Pädagogik heute ohne „kritische Theorie“ möglich? 219

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Die halbierte Humanität. Über die Schwierigkeiten zwischen Rationalität und qualitativer Subjektivität in der pädagogischen Rezeption Kritischer Theorie 235

GÜNTER ROHRMOSER

Darf man Erziehungstheorie auf Gesellschaftstheorie reduzieren? 255

JÜRGEN OELKERS

Pädagogische Anmerkungen zu Habermas' Theorie kommunikativen Handelns 271

III. Diskussion

WOLFGANG KLAFKI

Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit? 281

MICHAEL FREYER

Zur pädagogisch-anthropologischen Diskussion völkerkundlicher Forschungen 297

IV. Besprechungen

HANS SCHEUERL

ANDREAS FLITNER: Konrad, sprach die Frau Mama... 309

THOMAS LEHMANN

MICHAEL WINKLER: Stichworte zur Antipädagogik 313

WOLFGANG KLAFKI

GUSTAV HECKMANN: Das sokratische Gespräch 316

HEINZ STÜBIG

HEINER SCHMIDT: Vergleichende Erziehungswissenschaft 1945–1980 322

HEINZ-ULRICH THIEL:

KARL-HEINZ ARNOLD: Der Situationsbegriff in den Sozialwissenschaften 325

GÜNTHER BITTNER

REGINA CLOS: Delinquenz – Ein Zeichen von Hoffnung? 329

Pädagogische Neuerscheinungen 331

Zu den Beiträgen in diesem Heft

HELMUT PEUKERT: *Kritische Theorie und Pädagogik*

Die Kritische Theorie hat die Katastrophen unseres Jahrhunderts nicht nur als gesellschaftliche Ereignisse, sondern immer zugleich als Katastrophen in der Psyche des Menschen begriffen. Ihre Suche nach einer verändernden Praxis zielt deshalb sowohl auf gesellschaftliche Zusammenhänge wie auf psychische Strukturen. Aus dieser Perspektive charakterisiert der Beitrag die drei Hauptphasen der Kritischen Theorie – den gemeinsamen Ansatz im „Institut für Sozialforschung“ in den dreißiger Jahren, die „Kritik der instrumentellen Vernunft“ seit Beginn des Zweiten Weltkrieges und die Phase der „Rekonstruktion“ durch HABERMAS in ihren jeweiligen Auswirkungen auf die Pädagogik, versucht jedoch auch zu kennzeichnen, welche Fragen bei dieser Rezeption nicht genügend berücksichtigt wurden.

JÖRG RUHLOFF: *Ist Pädagogik heute ohne „Kritische Theorie“ möglich?*

Die „Kritische Theorie“ hat in den vergangenen 15 Jahren faktisch einen erheblichen Einfluß auf das Verständnis von Pädagogik in der Bundesrepublik ausgeübt. Möglichkeit und Legitimität einer „Kritischen“ Pädagogik sind gleichwohl umstritten geblieben. Vor dem Hintergrund der negativen Rezeptionsgeschichte wird systematisch die These begründet, daß es für eine konstitutionell bedeutsame Neufassung von Pädagogik angesichts der „Kritischen Theorie“ an rechtfertigenden Gründen mangelt, ohne daß dogmatisch-positionelle Vorbehalte geltend gemacht werden müßten.

ROLF HUSCHKE-RHEIN: *Die halbierte Humanität. Über die Schwierigkeiten zwischen Rationalität und qualitativer Subjektivität in der pädagogischen Rezeption Kritischer Theorie*

Der Verfasser fragt, wie die Kategorie des subjektiven Sinnverstehens konkreter Lebenswelt in den Konzepten kritischer Erziehungswissenschaft berücksichtigt worden ist. Dabei erörtert er zugleich das Verhältnis von geisteswissenschaftlicher und kritischer Pädagogik. Unter der Frage nach dem Verhältnis von Subjektivität und Rationalität werden zunächst ein Praxisfeld (die kritische Friedenspädagogik), sodann die Position von HABERMAS in dessen Kontroverse mit MARCUSE, schließlich die Positionen von MOLLENHAUER und SCHALLER als den beiden wohl meistzitierten Repräsentanten kritischer Pädagogik untersucht. Dabei finden sich Ansätze zur Überwindung abstrakter Rationalität eher bei MARCUSE als bei HABERMAS und stellenweise sogar beim frühen SCHALLER (und weniger bei MOLLENHAUER).

GÜNTER ROHRMOSER: *Darf man Erziehungstheorie auf Gesellschaftstheorie reduzieren?*

Am Ende des kultur-, bildungs- und schulpolitischen Prozesses der letzten anderthalb Jahrzehnte steht die Frage nach den Gründen für das Scheitern der Reformpädagogik. Die emanzipatorische Wende der Erziehungswissenschaft ist ohne ihre Verschränkung mit der kritischen Theorie der Frankfurter Schule nicht zu bestimmen. In der Übernahme des kultur-, zivilisations- und gesellschaftskritischen Potentials der Kritischen Theorie partizi-

piert die kritische Erziehungswissenschaft unerkannt an den theoretischen Verlegenheiten einer Gesellschaftstheorie, in der das Problem der Vermittlung von Negativität und Positivität, von Negation und Affirmation ungelöst bleibt. Die notwendig werdende Unterscheidung zwischen wahrer und falscher Aufklärung, wahrer und falscher Emanzipation ist ohne eine Erinnerung an die in der Tradition der Philosophie von PLATON bis HEGEL gestellte Frage nach der Vernunft nicht zu treffen.

WOLFGANG KLAFFKI: *Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit?*

Der starke internationale Aufschwung der Schulforschung in den letzten 10 bis 15 Jahren war oft mit der Erwartung verknüpft, sie könne Ergebnisse hervorbringen, die direkt und kurzfristig zur Verbesserung der pädagogischen Qualität des Unterrichts, der Lehrerkoperation, der Elternmitbeteiligung usw. führen. Diese Erwartungen sind nur sehr begrenzt erfüllt worden. Vielfach zeigt sich nun Enttäuschung und mangelnde Bereitschaft, weiterhin Schulforschung zu ermöglichen und zu fördern. – Der Beitrag skizziert ein einfaches Raster zur Beschreibung, Analyse und Bewertung des methodischen Ansatzes von Schulforschungsprojekten und der Qualität von Schulreformstrategien und entwickelt auf diesem Hintergrund einige Thesen und Hypothesen zu der Frage, unter welchen Bedingungen Schulforschung und Schulreformstrategien zur realen Veränderung der Schule im Sinne demokratischer und humaner pädagogischer Zielsetzungen beitragen können.

FREYER MICHAEL: *Zur pädagogisch-anthropologischen Diskussion völkerkundlicher Forschungen*

Der Beitrag analysiert die Wissenschaftsgeschichte des ethnologisch-pädagogischen Diskurses und zeigt Positionen und methodische Ansätze auf, die gegenwärtig – wie Arbeiten von BOURDIEU (1976) und LIEDLOFF (1980) zeigen – zu einem weitgehenden Stagnieren dieser Rekonstruktion der Erziehung in frühen Kulturen geführt haben. Es wird versucht zu umreißen, wie die Hindernisse des wissenschaftlichen Fortschritts methodisch und inhaltlich durch neue Zielsetzungen überwunden werden können; denn zweifellos liefern völkerkundliche Beobachtungen ein umfangreiches Material für Rekonstruktionsversuche des grundlegenden Faktorengefüges der Erziehung. Es ist zu erwarten, daß dadurch das Verständnis der Erziehungsprozesse auch in bezug auf die Bedeutung der Erziehung für die kulturelle Differenzierung erweitert werden kann (z. B. im Bereich der Frage nach den Bedingungen der Wissensakkumulation und nach dem Faktorengefüge der Sozialisation).

Contents and Abstracts

Essay

- KLAUS MOLLENHAUER: A Venture into Unfamiliar Territory: An Interpretation of a Quattrocento Painting in View of Educational Theory 173

Topic: On the Reception of Critical Theory in Pedagogics

- HELMUT PEUKERT: *Critical Theory and Pedagogics* 195

Critical Theory has always considered the catastrophes of this century not only as events in the history of society but at the same time as catastrophes of the human psyche. Its search for practices to change things therefore aims both at interrelations in society and at psychological structures. The article characterizes the three main phases of critical theory from this perspective: the mutual approach in the "Institute for Social Research" in the nineteen thirties, the "eclipse of reason" ever since the beginning of World War II, and the phase of "reconstruction" due to HABERMAS. In discussing the respective effects of these phases on pedagogics, the article also tries to indicate which questions were not fully taken into account in this reception.

- JÖRG RUHLOFF: *Is Pedagogics Possible Today Without "Critical Theory"?* 219

In actuality, "Critical Theory" has had considerable influence on the comprehension of pedagogics in the Federal Republic of Germany in the past fifteen years. The possibility and the legitimacy of "critical" pedagogics have nevertheless remained open to question. The author argues that justifiable reasons for a constitutionally significant restructuring of pedagogics in the face of "critical theory" are wanting without it being necessary to advance dogmatic and/or positional reservations. The author systematically substantiates this thesis against the background of "critical theory's" history of negative reception.

- ROLF HUSCHKE-RHEIN: *Divided Humanity. On the Difficulties Between Rationality and Qualitative Subjectivity in the Pedagogic Reception of Critical Theory.* 235

The author questions how the subjective understanding of the concrete world around us, an important category in practical pedagogics, is taken into account in the concepts of critical pedagogics. At the same time, the relationship between humanistic and critical pedagogics acquires new dimensions. First a field of action (critical pedagogics of peace), then the position of HABERMAS in his controversy with MARCUSE, and lastly the positions of MOLLENHAUER and SCHALLER as probably the two most cited representatives of critical pedagogics are examined according to the question of the relationship between critical-qualitative subjectivity and critical rationality. Attempts to overcome abstract rationality can be found in MARCUSE rather than HABERMAS and in part even in the early SCHALLER (and to a lesser degree in MOLLENHAUER).

GÜNTER ROHRMOSER: *Is it Permissible to Reduce Educational Theory to Social Theory?* 255

We must look for the reasons why “reform pedagogics” failed – after the cultural, educational, and political process in schools during the last fifteen years. The emancipative change of educational science cannot be determined without its foundation in the Critical Theory of the Frankfurt School. Critical educational science has adopted the cultural, civilizational, and sociocritical potential of the Critical Theory. Without realizing it, it has thus taken part in the theoretical embarrassments of a social theory in which the problem of mediating between negativity and positivity, between negation and affirmation remains unresolved. The differentiation between true and false enlightenment, true and false emancipation that then becomes necessary cannot be made without remembering the inquiry into the nature of reason raised in the tradition of philosophy from PLATO to HEGEL.

JÜRGEN OELKERS: Pedagogic Comments on HABERMAS’s Theory of Communicative Action 271

Discussion

WOLFGANG KLAFFKI: *Does Research on Schools Change the Reality at School?* 281

The strong international rise in research on schools in the last ten to fifteen years was often linked to the expectation that such research could get results that would lead directly and in the short term to the improvement of the pedagogic quality of lessons, the cooperation of teachers, parental involvement etc. These expectations have only been realized to a very limited extent. Disappointment and a lack of readiness to make possible and promote further research crop up frequently now. – This article depicts a simple system with which to describe, analyze, and evaluate the methodical approach of school research projects and the quality of strategies for school reform. It uses this background to develop several theses and hypotheses to determine under which conditions research on schools and strategies for school reform can contribute to the actual change of schools according to democratic and humane pedagogic goals.

MICHAEL FREYER: *On the pedagogical-anthropological discussion of ethnological researches* 297

This article investigates the history of science in relation to the ethnological-pedagogical discourse and describes scientific aims and methodical positions, by which – as shown e. g. in the new discourses by BOURDIEU (1976) and LIEDLOFF (1980) – the integration of ethnological researches into the reconstruction of prehistorical education and cultural evolution has recently been retarded. The study sketches possibilities to remove the impediments of the scientific improvements methodically and with regard to the aims. There is no doubt that the ethnological observations supply a considerable amount of material regarding the reconstruction of the fundamental factor-system of education; thus our knowledge of education as well as of the correlation between education and cultural evolution could surely be enlarged (e. g. concerning the basic factors of knowledge-accumulation and the factor-system of socialization).

| | |
|-------------------------------|------------|
| Book Reviews | 309 |
| New Books | 331 |

Vorschau Heft 3/83:

Im Heft 3 werden Beiträge zum Thema Theoriekonjunktoren in der Erziehungswissenschaft und zum Thema Frühkindliche Erziehung erscheinen.

Ist Pädagogik heute ohne „Kritische Theorie“* möglich?

Zur Systematik der negativen Rezeptionsgeschichte

1. Daß die „Kritische Theorie“ auf die Pädagogik resp. die Erziehungswissenschaft in den vergangenen Jahren faktisch einen Einfluß und eine Anziehungskraft ausgeübt hat, die sie zu der wohl mit Abstand meistgefragten Referenzstelle pädagogischer Literatur in der Bundesrepublik hat werden lassen, bedarf keines besonderen Nachweises; und insofern dem so ist, ist Pädagogik ohne „Kritische Theorie“ heute ‚nicht mehr zu denken‘. Ob oder in welcher einschränkenden Beziehung eine Begründung von Pädagogik heute ohne substantielle Anleihen bei der „Kritischen Theorie“ bzw. ohne Rekurs auf Analoga und Äquivalente – gleich welcher Herkunft – der für jene konstitutiven Kategorien, Begriffe, Argumentationsfiguren möglich ist, ob also oder in welchem Ausmaß Pädagogik in diesem Sinne ohne „Kritische Theorie“ gegenwärtig legitimerweise zu denken ist, das ist eine andere, und es ist die hier gestellte Frage. Auch sie ist, und zwar positiv, in einer gewissen Weise bereits beantwortet, nämlich durch das Faktum von Konstitutionen der Pädagogik und der Erziehungswissenschaft, die zur „Kritischen Theorie“ und ihrer pädagogischen Rezeption kontrovers, konträr oder originär alternativ stehen, *und* durch das mit diesem Faktum verbundene unwiderlegte Theorem, daß der Legitimitätsanspruch einer faktisch andersartigen Position zur Sache, wenn sie nur überhaupt eine sachhaltige und kein Nonsense ist, nicht definitiv, nicht logisch (und auch nicht „praktisch“) zwingend bestritten werden kann, so wenig er andererseits definitiv beweisfähig behauptet werden kann (vgl. W. FISCHER 1982, S. 1–9). Die thematische Frage gleichwohl aufzunehmen, ist aus der Skepsis gegen eine Dauerberechtigung einander ausschließender Positionen auf ihre Positionalität begründet; denn die *Übung* solcher Skepsis und nicht eine legitimations-theoretische Askese, die implizite die Tatsache von Rechtsansprüchen und schließlich die Rechtsfrage selber verleugnet, ist die immanent gebotene Konsequenz der Einsicht in die Grenzen allen Rechtfertigungs.

Aus Anlaß eines Rückblicks auf die pädagogische Rezeption der „Kritischen Theorie“ und von Rückfragen nach der Bedeutung dieses Umstands soll mithin systematisch untersucht werden, was die Pädagogik von ihr hat ‚lernen‘ können. Von vorrangigem Indikationswert für eine derartige Untersuchung ist die Analyse des Verhältnisses der „Kritischen Theorie“ zu solchen Konstitutionen der Pädagogik und der Erziehungswissenschaft, die von ihr *nicht* Substantielles übernommen haben, ist sozusagen die negative Rezeptionsgeschichte, während die positive, die Geschichte derjenigen pädagogischen Auffassungen, die – wie beispielsweise die geisteswissenschaftlichen – seit den 60er Jahren unter dem

* „Kritische Theorie“ – durchwegs in doppelten Anführungszeichen, um sie als Namen einer ‚Schulrichtung‘, vor allem aber um kenntlich zu machen, daß der Anspruch HORKHEIMERS, ADORNOS, HABERMAS‘, kritische Theorie zu bieten, in dieser Untersuchung unter problematischem Vorbehalt steht. – Im übrigen stehen doppelte Anführungszeichen – je nach Kontext – für Zitate oder Apostrophierungen von Begriffsdeutungen im Sinne der „Kritischen Theorie“, einfache für Apostrophierungen traditioneller Art.

Eindruck der „Kritischen Theorie“ einen mehr oder weniger einschneidenden Wandel durchgemacht haben, zwar nicht systematisch bedeutungslos, aber doch ein vergleichsweise weicher Prüfstein ist. Die Frage nach den gegenwärtigen Möglichkeiten der Pädagogik, ohne „Kritische Theorie“ auszukommen, kann darum, zumindest für eine erste, steilere Wegstrecke, darauf zugespitzt werden, ob die Pädagogik, insoweit sie rezeptions-resistent geblieben ist, daran Schaden genommen hat, d.h.: ob sie dadurch unabweisbare Problemstellungen versäumt und Problemlösungen eingebüßt hat.

2. Die Beantwortung der Frage setzt eine Zusammenstellung der für Pädagogik und Erziehungswissenschaft im Prinzip bedeutsamen Substanz „Kritischer Theorie“ voraus. Als irrelevant und von vornherein beiseite zu lassen können die Partien gelten, die einen soziologisch-einzelwissenschaftlichen Charakter und Anspruch haben. Sie bleiben innerhalb des soziologischen Sachverstandes, zu dem die Pädagogik zwar diese oder jene auxiliären Außenbeziehungen aufnehmen kann und vielleicht auch sollte, der sie jedoch als solcher nicht in ihrer wie immer verfaßten eigenen Aufgabe berührt. Und eine eigene Aufgabe – das ist eine weitere Bedingung für den Ansatz der Untersuchung – muß die Pädagogik allerdings reklamieren und ausweisen, damit sie überhaupt irgendein fragwürdiges Rezeptions-Verhältnis zur „Kritischen“ oder einer anderen Theorie eingehen kann. Fiele diese Bedingung, so gäbe es weder eine pädagogische Rezeption noch einen Rezeptionswiderstand, sondern allenfalls eine Absorption durch die „Kritische“ (oder eine andere) Theorie oder eine Integration in sie; Pädagogik fände sich auf den Status von Erziehungslehre zurückgeworfen. Mit dieser methodologischen Vorbemerkung ist freilich zugleich schon ein, wenn nicht sogar der Hauptnerv des Problem Inhalts angesprochen, weil die Totalitätsambition der „Kritischen Theorie“ der Gesellschaft im Verein mit dem Sachverhalt, daß jederlei Pädagogik in einem engeren oder weiteren Sinne auch etwas ‚Gesellschaftliches‘ ist, tatsächlich bedeuten oder wenigstens so interpretiert werden können, daß Pädagogik von daher gesehen gar nicht anders denn als eingegliederte Verbesonderung eines übergreifend allgemeinen Zusammenhangs zu verstehen wäre, und das hieße, daß die Vertilgung ihres Selbstverständnisses aus einem eigenen, unableitbaren, begründenden Gedankengang, die Absorption durch die „Kritische Theorie“ also die einzige Möglichkeit wäre, von ihr substantiell zu ‚lernen‘. Die methodologische Annahme eines Eigensinns der pädagogischen Aufgabe muß darum ausdrücklich unter den Vorbehalt gestellt werden, sie als einen problematischen Anfang, nicht jedoch als hypothetischen Vorgriff auf das Untersuchungsergebnis zu begreifen. Der Sache nach wird die denkbare Vereinnahmung der Pädagogik durch „Kritische Theorie“ erst am Ende verhandelt, damit nicht die Konzentration auf die umfassendste generell mögliche Konstellation den Blick für wichtige Einzelfragen trübe.

3. Die rezeptionsbedeutsame Substanz der „Kritischen Theorie“, die einen grundlegend verändernden und erweiternden Wandel des geschichtlichen pädagogischen Problemstandes bedingen könnte, liegt nicht ohne weiteres in *den* beiden Kategorien, mit denen sie wirkungsgeschichtlich in den vergangenen Jahren den nachhaltigsten Einfluß auf das Verständnis der pädagogischen Aufgabe gewonnen hat. Sie liegt nicht schon im Gedanken der „Emanzipation“ und nicht in dem der „Kommunikation“ bzw. der „Verständigung“. Diese beiden Gedanken gehören seit den sokratisch-platonischen Anfängen eines eigentümlich pädagogischen Selbstverständnisses in dessen genuinen Umkreis, mögen sie auch mannigfaltig modifiziert und zeitweilig vergessen worden sein. Daß gerade an ihnen

scheinbar die pädagogische Relevanz der „Kritischen Theorie“ am deutlichsten ins Auge springt, dürfte auf die verbreitete Neigung, am liebsten das Verwandte zu verstehen, zurückgehen. Zutreffend ist allerdings, daß die Übernahme von „Emanzipation“ und „Kommunikation“ in ihrer Prägung durch die „Kritische Theorie“, wenn genau diese und – in ungeschichtlichem Bewußtsein – *allein* diese gemeint ist, eine Variation der Pädagogik bedeutet, die einen grundlegenden Wandel einleitet und auf den Kernbestand „Kritischer Theorie“ zurückweist. Dieser ist seinerseits wesentlich geprägt durch das Marx'sche Verständnis von Theorie und Kritik. Seine wesentlichen Lehrstücke sind die folgenden:

- a) die These vom anthropologisch-ontologischen Primat der Praxis, angesichts der die „traditionelle Theorie“ (HORKHEIMER) als bloße „Interpretation“ (MARX) bzw. „Kontemplation“ (HABERMAS) zur unkritischen Theorie wird;
- b) diese These von einer materiell, d. h. in der Arbeit fundierten gattungsgeschichtlichen Evolutionsdynamik und -logik, der gemäß Praxis und Theorie innerhalb einer gegebenen geschichtlichen Gesamtkonstellation eine bestimmte, durch historische Rekonstruktion der Gattungsevolution bis zur (jeweiligen) Gegenwart vorgezeichnete (oder vorzeichenbare) Aufgabe haben, sei diese auch nicht bestimmt-positiv anzuweisen, sondern nur bestimmt-negativ vorzugeben, nämlich als eine objektive Nötigung auszuweisen, den herrschaftsfreien Diskurs und die Selbstreflexion an einer genau anzugebenden Stelle anzuknüpfen;
- c) die These von der in der Selbstreflexion und durch die kontrafaktische Unterstellung einer idealen Kommunikationsgemeinschaft antizipatorisch zu erlangenden „Gewißheit“ und „Wahrheit“ über das gute Leben – sei das „Gute“ auch nur „phantasiert“ (HABERMAS 1968b, S. 350) –, wodurch Praxis und Theorie auf das gattungsgeschichtliche Telos der Evolution, zumindest was die Formbestimmtheit und die materiellen Bedingungen des guten Miteinanderlebens anlangt, zu fixieren sind.

Für die Möglichkeit eines systematischen – und nicht nur rhapsodischen – Gestaltwandels der Pädagogik durch die Rezeption der „Kritischen Theorie“ bedeuten diese Thesen:

- Pädagogik wäre eine „Kritische“ Theorie oder Wissenschaft, wenn sie sich in erster oder letzter Instanz als Kritik der Ideologie, als Aufklärung der systemstabilisierenden Funktionalität der Praxis und („traditionelle“) Theorie zusammennehmenden Erziehungswirklichkeit konstituiert, um auf diese Weise, wenn nicht bereits die wahre, so doch wenigstens eine höherstufige, eine bessere pädagogische Praxis freizusetzen.
- Pädagogik wäre ihrem Inhalt nach generell aus dem Zusammenhang mit der jeweiligen geschichtlichen Phase der Gattungsevolution – hier und heute etwa aus dem „Spätkapitalismus“ – zu entwickeln, darüberhinaus aber speziell und kategorial insoweit vorgezeichnet, als sie ihre Aufgaben und Begriffe in dem Kontext von gesellschaftlich-ökonomischer Produktion und der mit ihr einhergehenden Formen von Interaktion und Kommunikation zu verankern hätte.
- Pädagogik hätte im Hinblick auf die sie rechtfertigende Begründung ihres Sinnes ein endgültiges, unproblematisches *fundamentum inconcussum*, nämlich das mit Gewißheit zu antizipierende Telos wahrer Menschlichkeit, aus dem zwar inhaltlich besondere Zielsetzungen nicht deduziert (vgl. MOLLENHAUER 1972, S. 51), woran sie aber deshalb legitimierend orientiert werden können, weil in diesen Gedanken eingeschlossen ist: die Vorstellung einer Gleichverteilung der Chancen zur Befriedigung legitimer „Bedürfnisse“ mitsamt der herrschaftsfrei-konsensuellen Feststellbarkeit ihrer Legitimität und

also ein Miteinanderleben ohne soziale Dauerkonflikte, vielleicht sogar ohne die Kategorie von ‚Lebensproblemen‘, eben ein in jeder Hinsicht ‚gutes Leben‘.

4. Die der Pädagogik in der „Kritischen Theorie“ vorgegebene Konstitutionsmöglichkeit innerhalb einer Theorie des sozialen Ganzen ist ihr nicht so fremd, wie sie aus dem Blickpunkt der neuzeitlichen, methodologisch dominierten, einzelwissenschaftlichen Erziehungswissenschaft erscheint. In einen vergleichbar umfassenden Begründungszusammenhang ist die Pädagogik zuerst in PLATONS Politeia und zuletzt in PAUL NATORPS Sozialpädagogik systematisch eingestellt worden, und eine kurze Erinnerung daran dient dem Zweck der Eingrenzung des Spezifischen.

Beide, PLATON und der seinen Grundgedanken bewußt aufnehmende und modifizierende NATORP, stellen die Pädagogik in ein Beziehungsgeflecht sozialer Aufgaben, die von markanten Grundproblemen und Grundfunktionen her zu ordnen sind, deren angemessenes Verhältnis zueinander den Bestand und die Güte sowohl des sozialen wie auch – bedingterweise – des individuellen menschlichen Lebens ausmachen. Die Eckpfeiler des Ordnungsgefüges sind, wie unter Vernachlässigung der Abweichungen zwischen den beiden Entwürfen gesagt werden kann:

- das Grundproblem der materiell-physischen Bedürftigkeit,
- das der sozialen Unsicherheit und
- das des Nichtwissens.

Die Bedürftigkeit verweist auf den Funktionskreis von Arbeit, Güterproduktion und ‚Produktivkraft‘. Die soziale Unsicherheit verweist auf den Funktionskreis von Sorge, Regelung der ‚Interaktion‘ und auf ‚Kommunikation‘. Das Nichtwissen verweist an das Fragen, an Wissenschaft und Technik, an das Denken, das über Kritik und Einsicht die ‚Gesetzgebung‘, d. i. die im Wahrheits- und Legitimitätsproblem vermittelte Leitung des individuellen und sozialen Lebens ermöglicht.

Für den jetzigen Zweck der Betrachtung ist es nicht erheblich, das PLATON dieses Gefüge in einem hierarchischen und zentralistischen Gesellschaftsverband nach Art eines „Kastenwesens“ (MARX 1890/1972, S. 388) realisierbar vorstellt, während NATORP das gleichberechtigte, dezentral organisierte Zusammenwirken *aller* bei Partizipation eines jeden an der Verhandlung der drei Grundprobleme vor Augen hatte. Auch der Sachverhalt, daß das Ganze des Gemeinwesens im einen Fall eine annähernd in sich geschlossene, autarke und gleichsam stationäre Polis, die von NATORP wiederaufgenommene Überlegung hingegen auf das fortschreitend offene, geschichtliche Entwicklungsganze der Menschheit bezogen ist, berührt den Konstitutionszusammenhang der Pädagogik, um den es hier geht, kaum.

Gemeinsam bleibt der Ansatz, daß die Pädagogik nur in einer durchdachten festen Verbindung mit den Angelpunkten des sozialen Lebens einen Boden hat und eine Verfassung gewinnen kann, aufgrund derer sie, mit KANT zu sprechen, „judiziös“ zu werden vermag. Ohne eine solche systematische Verbindung und die ihr entsprechende Institutionalisierung begreift und betreibt Pädagogik ihre Aufgabe unvollständig und gerät, wie sich für PLATON am Dasein des SOKRATES zeigte, selbst bei größter innerer Berechtigung zu einem tragischen, sisyphehaften Unterfangen. Anders kann sie kein „zusammenhängendes Bestreben werden, und eine Generation möchte niederreißen, was die andere schon aufgebaut hätte“ (KANT 1803/1968, S. 704).

Die Aufgabe selber erscheint in Anknüpfung an den Problemkreis der Bedürftigkeit als ‚Ausbildung‘ oder Berufsbildung zur Gewährleistung der individuellen und sozialen Produktivkraft; in Anknüpfung an den Problemkreis der sozialen Unsicherheit als Überlieferung – als einbeziehender Unterricht – zur Gewährleistung der Kommunikationsfähigkeit, der Bedingung eines geregelten Miteinanders. In Anknüpfung an das Nichtwissen erscheint die pädagogische Aufgabe als ‚reine Bildung‘, als gemeinschaftliches Philosophieren, bei NATORP als „Kritik“ und Höherbildung der Menschheit zur Gewährleistung der ‚Autonomie‘, die allerdings ihrerseits im Denken und im Vollzug des Bedachten aus dem weder individuell noch gemeinschaftlich verfügbaren ‚transzendentalen‘ Geltungsproblem hervorgeht und daran gebunden bleibt, mithin gerade nicht einfach ‚Selbständigkeit‘ oder ‚Freiheit‘ oder ‚Persönlichkeit‘ oder ‚Subjektivität‘ und ‚Identität‘ qua ‚Ichhaftigkeit‘ besagt. Für PLATON wie für NATORP – und das ist die *erste* zentrale Differenz zu einem pädagogischen Ansatz innerhalb der „Kritischen Theorie“ – ist die Pädagogik gerade nicht an ein Telos vom epistemologischen Charakter der Gewißheit verwiesen. Bei PLATON ist auch noch an die ‚Erkenntnis‘ der ‚Idee des Guten‘ ein ‚vielleicht‘ geheftet (vgl. *Politeia* 533a ff.), und seine letzte Auskunft ist bekanntlich nicht die Wahrheit, sondern die Verweisung an das Philosophieren. NATORP nimmt das skeptische Resultat der theoretischen Vernunftkritik auf, indem er an der ‚bloß‘ regulativen Bedeutung des „Gesetzes der Idee“ für die geschichtliche Entwicklung und „Höherbildung“ der Menschheit festhält, aber eben an der kantisch gefaßten Idee, die in der Entwicklung vom nachkantischen Idealismus zum Materialismus zum „Ideal“ und schließlich (bei HABERMAS) zum nurmehr „kontrafaktischen Ideal“ regrediert, um nicht zu sagen, verkommt. Für ihn ist die „Gesetzmäßigkeit der Evolution“ die „große heuristische Maxime (nicht Prinzip!) des historischen ‚Materialismus‘“ (NATORP 1920, S. 4); und den Hauptgrund der Unterscheidung von der Geistesphilosophie des deutschen Idealismus ebenso wie von deren materialistischer Umkehrung formuliert er selber so: „Der wesentliche Fehler des sozialwissenschaftlichen wie des naturwissenschaftlichen ‚Materialismus‘ ist der Fehler oder vielmehr der gänzliche Mangel der *Erkenntniskritik*; ein Mangel, der dem entgegengesetzten, spiritualistischen Standpunkt übrigens nicht weniger zur Last fällt. Wird dies eine berichtigt, so ist dagegen die Behauptung eines *bis zu den letzten materialen Bedingungen zurückreichenden Gesetzeszusammenhangs* gerade im Sinne derjenigen Philosophie, die in dem Einheitsgesetz des Bewußtseins die letztentscheidende Instanz alles theoretischen wie praktischen Urteils sieht; wogegen ein Spiritualismus, der sich gegen die Würdigung des materialen Faktors hartnäckig sträubt, in hoffnungsloser Unklarheit befangen und den wahren Problemen gegenüber hilflos bleibt“ (NATORP 1925, S. 186). – Hinzufügen ließe sich, daß NATORPs Vorhalt eines gänzlichen Mangels an Erkenntniskritik auf den psychoanalytischen ‚Materialismus‘, der für die ‚bildungstheoretische‘ Ambition der „Kritischen Theorie“ von paradigmatischer Tragweite ist (vgl. HABERMAS 1968b, 12., S. 332 ff.), zwanglos ausgedehnt werden könnte.

Die *zweite* wichtige Differenz ist die epistemologische Zurückweisung des Primats des Materiellen, der vorrangigen Bedeutung der Entwicklung der Produktivkräfte sowie der (revolutionären) Praxis. Mit ihr geht einher, daß der Gedanke der Ideologiekritik auch noch bei NATORP fehlt, daß er zwar in die Theorie der ‚Sozialpädagogik‘ einbezogen werden könnte, nicht aber im Sinne des letzten und des einzig ‚kritischen‘ theoretischen Wortes.

Die *dritte* Hauptdifferenz hängt mit der zweiten eng zusammen und betrifft den im Durchdenken des Zusammenhangs von Pädagogik und gesellschaftlichem Kontext führenden Gesichtspunkt. Für PLATON wie für NATORP ist das der pädagogische Gesichtspunkt selber; denn nur unter seiner Maßgeblichkeit kann die Angemessenheit des Verhältnisses sozialer Aufgaben letztlich beurteilt und eingerichtet werden, was allerdings, wie angedeutet, keineswegs eine sozial-hierarchische Ordnung mit ‚der‘ Pädagogik an der Spitze oder gar eine Beeinträchtigung der Eigengesetzlichkeit – wohl der Selbstgenügsamkeit! – des Produktions- und des Kommunikationskreises zur Folge haben muß und was, noch ein Stück weiter gedacht, allerdings das gesamte sozial-pädagogische Zuordnungs- und Selbstinterpretationsgefüge unter eine problematische Proposition bringt; das heißt, daß die Problemkreise der Bedürftigkeit und der Sicherheits Sorge zugleich als solche des Nichtwissens definiert und mithin der Erkenntniskritik unterstellt werden, ohne damit natürlich behaupten zu wollen, daß sie sich geschichtlich-faktisch emanzipierten und in sich kurzschließen können.

Auch für MARX und die „Kritische Theorie“ ist in gewisser Weise das ‚Bildungsproblem‘ der führende Gesichtspunkt, aber doch so, daß *bis* zum Ende der Gattungsevolution der Produktionssphäre, sei auch der „funktionale Primat“ der „Basis“ auf das „Teilsystem Wissenschaft“ übergegangen (HABERMAS 1971b, S. 285), das faktisch dominierende Gewicht und die treibende Kraft zuerkannt wird, während *nach* dem Ende Gattungsevolution, in der universal herrschaftsfrei kommunizierenden Gesellschaft, von einem ‚Bildungsproblem‘ insofern nicht mehr die Rede sein kann, als die Geltungsfrage, weil sie zu einer jederzeit ‚wahr‘ zu beantwortenden Frage geworden ist, ihren transzendentalen Stachel verloren hätte, zu einer *quaestio facti* geworden wäre.

Für die Konstitution der Pädagogik im Rahmen der „Kritischen Theorie“ bedeuten diese Differenzen, daß sie sich dem gesellschaftlichen Ganzen mit Blick auf die Aufgaben der materiellen Bedürfnisbefriedigung und der Sicherheits Sorge als empirisch-hermeneutisch-funktional zugeordnet begreifen muß, wenn auch in ideologiekritisch-emanzipatorischer und für die in Evolution befindliche Gesellschaft disfunktionaler Absicht. Der ausschlaggebende konstitutionelle Unterschied zum platonischen Konzept und zu dem NATORPS ist *der*, daß die Pädagogik auch in ihren Aufgaben der Berufsbildung und der unterrichtend-einbeziehenden Überlieferung nicht mehr aus einem wie immer problematischen ‚reinen‘, nämlich funktionsüberhobenen Bildungsgedanken entwickelt werden kann, dem empirische, hermeneutische und ideologiekritische, sozialwissenschaftliche Forschung im weitesten Sinne involviert sein können, sondern auch ihr quasi-originäres und quasi-reines Bildungsproblem soziofunktional, obzwar reflexiv-ideologieauflösend und umwälzend-praktisch, behandeln muß; denn Disfunktionalität bleibt im kategorialen Raum der Funktionalität (vgl. RUHLOFF 1974, S. 393 ff.), und in der radikal-begründenden, unter anderem auch funktionale Zusammenhänge begründenden Bedeutung der Theorie war ja nicht zuletzt der Gedanke eingeschlossen, daß sie sich selber nicht bloß als eine der Gesellschaft integrierte Funktion verstehen kann, – ein Gedanke, der weder der Angewiesenheit des sozialen Lebens auf Theorie widerspricht noch dem Postulat einer Um- und Neugestaltung des gesellschaftlichen Beziehungsgeflechts nach Maßgabe durchaus folgenreicher Einsichten. Er weist nach der *einen* Seite, und zwar für die zugleich soziale Realität der Theorie, ausschließlich deren alleinige *verfügende* Beanspruchung im Zeichen von Produktion und Reproduktion des menschlichen Lebens – einschließlich deren Verbesse-

rung – zurück. Nach der *anderen* Seite impliziert er die transzendente Selbstbegrenzung der Theorie, nämlich die Einsicht in die Unmöglichkeit eines streng gefaßten Notwendigkeits-Anspruches aller erkenntniserweiternden Urteile, woraus für die auf das soziale Leben bezogenen Theorien und ihre ‚praktischen‘ und institutionellen Implikate folgt, daß sie, wenn auch mehr oder weniger ‚vernünftig‘, jedenfalls geschichtlich und problematisch bleiben; m. a. W.: Die Ambition auf einen logisch-empirisch zwingenden Nachweis, daß es im Zusammenleben so und nicht anders zugehen *müsse* oder *solle*, mithin auch die Rekonstruktion einer ‚objektiven‘ Gesetzlichkeit der sozialen Evolution, verfallen der Kritik, ohne daß empirische Sozialwissenschaft und hermeneutisch-historische Lebensrekonstruktion etwa für belanglos erklärt werden müßten. Ihre Erkenntnisse haben den durchaus unverächtlichen Stellenwert von Erfahrungsargumenten, deren Bedeutung innerhalb einer ausgeführten Theorie von Bildung und sozialer ‚Entwicklung‘ nicht geringer, aber auch nicht größer ist, als daß sie eben diese Theorie an ihren sozial-gegenwärtigen Zeitort binden. In gewisser Hinsicht betrifft das die Legitimität einer Theorie mit; denn andernfalls wird sie spekulativ oder utopisch oder sie veraltet. In anderer Hinsicht jedoch bleibt festzuhalten, daß kein Erfahrungsargument die Konzeption, die analytische Klärung sowie die synthetische Verknüpfung der tragenden Begriffe *in ihrem Geltungsanspruch und das Legitimitätsproblem dieses Anspruches* erreicht, obwohl auch das nicht ungeschichtlich, sondern historisch-hypoleptisch gestellt ist. Das mit dem der gesellschaftlichen Entwicklung zusammengenommene Bildungsproblem ist insofern kein erfahrungswissenschaftliches und auch kein „handlungswissenschaftliches“ Problem.

Das steht vor der „Kritischen Theorie“. Dagegen steht die „Kritische Theorie“, falls sie überhaupt einen Platz für pädagogische Überlegungen offen läßt.

5. Zweifel daran, daß im Rahmen der „Kritischen Theorie“ überhaupt für eine Pädagogik trotz aller faktischen, aber vielleicht eben nur kontingenten Applikationen Raum bleibt, sind inzwischen sowohl aus einer ihrerseits dezidiert an MARX anknüpfenden pädagogischen Perspektive als auch aus einer konstitutionsanalytischen Untersuchung des systematisch konsequentesten pädagogischen Rezeptionsversuchs begründet worden.

Der eine, von WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK vorgetragene, Einwand spitzt sich auf die beiden Thesen zu, „daß es keine Vernünftigkeit menschlicher Praxis ohne sie leitende Theorie gibt“, daß hingegen zumindest in JÜRGEN HABERMAS' Weiterführung der „Kritischen Theorie“ der „Bildungsprozeß des Individuums“ gar „keine praktische Aufgabe, die einer theoretischen Anleitung bedarf“, mehr sei, sondern „ein naturwüchsiges Sozialgeschehen, das erst über krankhafte Störungen und therapeutische Rekonstruktion laufen muß, um das Individuum über die Selbstreflexion der eigenen Geschichte zur Mündigkeit zu führen“ (SCHMIED-KOWARZIK 1974, S. 123 u. 124).

Im Resultat, soweit es die Konstitution einer „kritischen“ pädagogischen Theorie anlangt, trifft sich dieser Einwand mit dem unabhängig davon und auf ganz anderem Wege begründeten Urteil von JOSEF LEONARD BLASS, der für KLAUS MOLLENHAUERS „ebenso mutiges wie waghalsiges Unternehmen“ einer systematischen Einbindung festgestellt hat, daß die „Kritische Erziehungswissenschaft“ an der „Grundlegungsproblematik ... scheitert“, und zwar in der Weise, daß dieses Scheitern „nicht auf selbstproduzierte, immanente Fehlleistungen zurückzuführen“ sei, sondern „ihr gleichsam mittelbar in ihrer Genese

bzw. durch ihre Rezeption der Kritischen Theorie ... zwangsläufig“ zuwachsen (BLASS 1978, Bd. II, S. 171 bzw. 169).

Ohne die von SCHMIED-KOWARZIK und BLASS vorgetragenen Argumente jetzt im einzelnen angemessen würdigen zu können, ist indessen – unangesehen der internen Stimmigkeit ihrer Kritik – doch festzustellen, daß sie auf einem Boden aufrufen, der von der „Kritischen Theorie“ als der *ihre* nicht akzeptiert zu werden braucht, so daß die Kritik aus einem methodologischen Vorbehalt vorab zurückgewiesen werden könnte. Bei SCHMIED-KOWARZIK ist das ein insbesondere gegen HABERMAS gewendetes anderes Verständnis der Theorie-Praxis-Dialektik, die sich nicht nur darin äußere, „daß die Theorie weder nachvollziehend noch vorwegnehmend Praxis einzuholen vermag, sondern vor allem darin, daß sie sich nur aus der Praxis begründen kann und gerade hierin ihre praktische Aufgabe für die Praxis hat und erfährt“ (SCHMIED-KOWARZIK 1974, S. 128f.), jedoch, wie zur Verdeutlichung anzufügen ist, *als Theorie* mit einer relativen „Priorität“ für alle Aussagen „über das Was der Erziehung“ (ebd., S. 145). Wenn sich die „Kritische Theorie“ auf *diesen* Boden nicht ziehen läßt und etwa auf der Obsoletheit der kantischen Differenzierung zwischen einer ‚theoretischen‘ und einer ‚praktischen‘ Vernunft beharrt (vgl. HABERMAS 1968b, S. 27, dagegen SCHMIED-KOWARZIK 1974, S. 127), dann stößt alles weitere von da an auf taube Ohren. – Bei BLASS ist der an „Kants ideeller Definition“ gewonnene, vollkommene Begriff der Erziehung „das Richtmaß im Prozeß pädagogischer Theoriebildung“ und zugleich „die kritische Instanz aller pädagogischen Praxis und pädagogischen Theorie“ (BLASS 1978, Bd. I, S. 24), von dem her er den weiteren geschichtlichen Gang verfolgt und woraus er im einzelnen zwar keineswegs dogmatisch urteilt, was aber dennoch seiner Gesamtbewertung schließlich die Spitze gibt. Wenn nun jedoch eingewendet würde, daß der kantische Gedankengang, etwa bereits aus evolutionsgeschichtlichen Gründen, der Maßstab für eine Beurteilung der sich von MARX herleitenden „Kritischen Theorie“ schlechterdings nicht sein könne, so wäre damit die Kraft seiner rezeptionskritischen Argumente zunächst einmal abgefangen.

Das hier aufbrechende Problem ist dasjenige einer *immanenten Kritik*, die allein in der Lage sein dürfte, die rationalen Möglichkeiten der Überwindung positionaler Kontroversen auszuschöpfen, woran die Preisgabe von Positionen allein freilich nicht hängt, weil die Vernunft selber begrenzt sein dürfte und das nicht nur ‚subjektiv‘, sondern auch ‚objektiv‘ (vgl. RUHLOFF 1980, S. 20ff. und 126ff.). Auf die im Augenblick thematisierte Frage bezogen wird *ein* Grundsatz immanenter Kritik lauten, daß die „Kritische Theorie“ nicht an einem ihr gegenüber exterritorialen Verständnis von Pädagogik zu messen ist, daß vielmehr umgekehrt zu fragen ist, ob überhaupt ein Begriff von Pädagogik in ihrem Rahmen möglich ist und, wenn ja, welcher. Sogar wenn sich herausstellte, daß bei Geltung der „Kritischen Theorie“ Pädagogik in keinerlei traditionellem Sinne mehr zu halten wäre, beispielsweise weil „Halbbildung“, der nur „tiefenpsychologisch“ entgegengewirkt werden könne, die Signatur der gegenwärtigen Epoche, „Bildung“ hingegen „objektiv zerfallen“ ist (ADORNO 1962, S. 190 bzw. 177), so wäre dies noch kein Argument gegen die „Kritische Theorie“, sondern zunächst einmal eines gegen die Pädagogik, das ihre Demission rechtfertigen würde, falls nicht zu zeigen gelingt, daß jene Theorie ihrerseits in dogmatisch eingeführte Voraussetzungen und in Aporien verstrickt ist, die ihren Geltungsanspruch desavouieren; denn natürlich postuliert immanente Kritik nicht, sich in die Lage der Lämmer zu versetzen und auf die Schlachtbänke beliebiger, bloß erhobener

Ansprüche treiben zu lassen. – Einem verbreiteten Mißverständnis ist übrigens darüber hinaus vorzubeugen. Immanente Kritik ist keine Sache der Darstellungsform und an ihr abzulesen. Darstellungsbedingte ‚dogmatische‘ Vorgriffe laufen ihr nicht zuwider, wie auch umgekehrt der sokratisch-aporetische Dialog nicht bereits vor Dogmatik in der Sache ohne weiteres schützt.

6. Die Hinweise von SCHMIED-KOWARZIK und BLASS gleichwohl im Sinne von Anregungen aufgreifend, kann vor einer abschließenden systematischen Diskussion gefragt werden, inwieweit denn tatsächlich pädagogische Rezeptionen der „Kritischen Theorie“ deren Substanz treu zu bleiben vermochten. Diese Frage ist für eine der offensichtlichen Bruchstellen des Problems aufschlußreich, dafür nämlich, ob die Pädagogik überhaupt *als* ‚Pädagogik‘ einer Aufnahme der zentralen „kritischen“ Lehrstücke bzw. einer sie nur abwandelnden Involvierung in jene Theorie fähig ist oder eben nur durch ihre Selbstelimination.

Die Frage ist ohne weiteres zu verneinen für alle pädagogischen Applikationen, die an einer *konstitutionellen* Bedeutung des Gedankens einer durch die „Tradition“ vermittelten oder anthropologisch versicherten „Eigenstruktur der Erziehung“, „und sei es auch nur *via negationis*“ (BLANKERTZ 1971, S. 31), festhalten; denn das verträgt sich unmöglich mit der für die gesellschaftliche Totalität (im Evolutionsprozeß) behaupteten Priorität der Produktionssphäre, und es kann, wenn *diese* Behauptung gilt, schlechterdings keine „pädagogische(n) Phänomene“ eigener Konstitutionalität *neben* dem Bestimmungsbe- reich der „Kategorien der Herrschaft und der Ökonomie“ geben, obwohl „totale Subsumtion“ unter jene Kategorien (MOLLENHAUER 1972, S. 13) nicht die allein vorstellbare Alternative ist. Soweit auf der, zwar modifizierten (relativen) „pädagogischen Autonomie“ beharrend, gehört darum die am Punkte ihrer Erschöpfung von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik her vollzogene, „kritische“ Wende (vgl. dazu vor allem DAHMER/KLAFKI 1968, S. 35ff., S. 103ff., S. 291ff.) *auch* in die *negative* Rezeptionsgeschichte, mag auch inzwischen der Nachweis, daß in seiner Spätphase zumindest ERICH WENIGER selbst „auf dem Wege zu kritischer Theorie“ gewesen sei, überzeugend geführt worden sein (GASSEN 1978). Eher wäre mit Beziehung auf jenen Schlüsselgedanken die empirische Erziehungswissenschaft koalitionsfähig, wenn sie für alles „soziale() Handeln der Menschen... die gleichen allgemeinen Gesetzmäßigkeiten“ unterstellt, so daß es weder einen spezifisch pädagogischen Gegenstand noch eine „ihr eigentümliche Methode“ gibt (BREZINKA 1978, S. 69). Daß jedoch für sie, wenigstens von dem zitierten Autor und einigen weiteren, die Collaboration mit der „Kritischen Theorie“ schärfstens zurückgewiesen wird, – aus Gründen, für die die Erziehungswissenschaft als empirische allerdings gar nicht aufkommen kann und auch deren Metatheorie kaum, ist bekannt.

Anders steht es um die von KLAUS SCHALLER vorgetragene „Pädagogik der Kommunikation“. Sie stellt die Autonomie der Pädagogik, die Eigenstruktur der Erziehung mit einem unbekümmerten „und wäre das denn schlimm?“ zur Disposition (SCHALLER 1974, S. 2; s. auch ders. 1978, S. 17 und 24), „gesellt ... sich“ einer, wenn nicht teleologisch, so doch sicher emendatorisch verstandenen „Sozialwissenschaft zu“ (1974, ebd.) und bezeugt ausdrücklich, daß die Pädagogik, „um ihren konstruktiven Auftrag zu erfüllen“, ihren Gegenstand zu begreifen habe als „gezeichnet von den ‚Produktionsverhältnissen‘ der Menschen dieser Gesellschaft..., von der Art und Weise ihres Verkehrs untereinander“,

als „Teil dieser gesellschaftlichen Hervorbringung überhaupt“, der „teil(hat) an all den Merkmalen, die auch die umgreifenden Interaktionen kennzeichnen, in denen Menschen über das je Gegebene hinausdrängen“ (SCHALLER 1978, S. 14). Ganz konsequent und, wie es scheint, auch ganz im Sinne der „Kritischen Theorie“ ist dieser Erklärung die Überlegung angeschlossen, daß pädagogische Legitimationen deshalb auf den „Rahmen unserer Lebenspraxis“ zu restringieren seien, nicht „auf ein Letztes“ gehen, wie man den entsprechenden Gedanken in der ‚Sozial-Pädagogik‘ PLATONS und NATORPS und generell in einer transzendental-kritischen Auslegung zumindest lesen kann (dagegen bzw. dazu: W. FISCHER, 1979, S. 295 ff.; ders. 1982, bes. S. 6 ff.). Die Nähe eines solchen sozialtheoretisch fundierten Konzeptes von Pädagogik, die in die umfassende Aufgabe der *emendatio rerum humanarum* eingeschrieben ist und ihre „Legitimationsgründe ... auf einem mittleren Niveau“ sucht (SCHALLER 1979, S. 165), liegt insbesondere in der Analogie zur Begründungs- und Praxisfunktion der ‚Ideologiekritik‘ der „Kritischen Theorie“; denn Ideologiekritik erfüllt dort ja ebenfalls, wenn auch gleichsam statthalterisch, die Intentionen einer zugleich ‚letzt‘-möglichen und doch nur „mittleren“ Rechtfertigung für gattungsevolutionäre Praxis, die ihrerseits freilich erst aus dem theoretisch unvorgreiflichen Diskurs und der Selbstreflexion hervorgeht.

Bei genauerer Prüfung der „Pädagogik der Kommunikation“ erweist sich die Nähe jedoch als scheinbar und die Täuschung hervorgerufen durch eine dominante hermeneutische Fixierung auf die „Kritische Theorie“, während in Wahrheit deren Umfassung und Einbezug in einen vormarx’schen, nämlich comenianisch-aufklärerischen Interpretationshorizont vorliegt. SCHALLERS Rekurs auf die ‚Produktionsverhältnisse‘ soll gerade „nicht ökonomistisch verengt verstanden“ werden (SCHALLER 1978, S. 14); eine Priorität der *materiellen Basis* in diesem Sinne und diejenige „einer materiellen Basis“ (ebd., S. 197) werden ausdrücklich zurückgewiesen; ‚Emanzipation‘ erscheint pädagogisch nicht als das Telos, sondern als *eine* Maßgabe (vg. z. B. ebd. S. 168); die ‚Rationalität‘ ist innerhalb des gegebenen geschichtlich-gesellschaftlichen Ganzen auch Realität, wenngleich keineswegs universal, u. a. m. – Was bei SCHALLER vorliegt, kann eher als ein originäres, *sub specie paedagogiae* expliziertes Konkurrenzmodell, allenfalls als ein eigenständiges Komplementärmodell zur „Kritischen Theorie“ bezeichnet werden denn als deren systematische Rezeption, Applikation oder als Involvierung in sie. Wichtiges Indiz dafür ist nicht zuletzt die Feststellung, daß die Begriffe „Ideologie“ und „Ideologiekritik“ trotz der oben erwähnten Analogie im Selbstverständnis der „Pädagogik der Kommunikation“ nur einen Stellenwert erhalten, nicht aber den wissenschaftsentwerfenden und Praxis stimulierenden Horizont vorzeichnen.

Alles drängt mithin angesichts der zwar nicht vollständig, gleichwohl prominent negativen Rezeptionsgeschichte auf die Frage, ob denn die „Kritische Theorie“ für die Pädagogik unmöglich ist, unbeschadet dessen, daß Pädagogen zweifellos von ihr ‚gelernt‘ haben, wie man ja von allem – zumindest „im Rezensentenstatus“ (FEUERSTEIN 1973, S. 139) – lernen kann, zumal wenn es sich in einer Krisenlage, und das war die zweite Hälfte der 60iger Jahre für die Pädagogik als Disziplin, zum rettenden Neubeginn anbietet. – Anzusetzen ist bei der „Kritischen Theorie“ selber, die – wenn ich richtig sehe – nach einem pädagogischen Supplement von sich aus nie verlangt hat und die vielleicht auch ohne Pädagogik für sich und für das ehemals von der Pädagogik zu leisten Beanspruchte

sorgen kann, da sie doch auch von der bereits sehr früh einsetzenden pädagogischen Kritik an ihr (vgl. z. B. BENNER 1970) keine erkennbare Notiz genommen hat.

7. Die „Kritische Theorie“ kann als eine ‚Bildungstheorie‘ eigener Art verstanden werden. Orientiert man sich streng an der Verwendung des Begriffswortes „Bildung“ bei HABERMAS, dessen Überlegungen für das Folgende zugrundegelegt werden, so ist diese ‚Bildungstheorie‘ allerdings, wie SCHMIED-KOWARZIK bemerkt hat, nicht eine Begründung der *Bildungsaufgabe*, sondern die retrospektive „Rekonstruktion“ eines *Bildungsgeschehens*. „Bildung“ wird nämlich verwendet als der Terminus für das objektive/subjektive Werden der vergesellschafteten Individuen in der Gattung und für das Werden der Gattung selber in den quasi-transzendentalen *und* existenzsichernden *und* die (dem Menschen „äußerliche“ ebenso wie seine eigene „innere“) Natur erschließenden „Medien“ von „Arbeit, Sprache und Herrschaft“ (HABERMAS 1968a, S. 163). Die Rekonstruktion der Werdegeschichte qua „Bildung“ erfolgt allerdings nicht selbstgenügsam, sondern in „kritischer“ Absicht, d. h. um „das Bewußtsein aus der Abhängigkeit von hypostasierten Gewalten zu erlösen“ (ebd., S. 162); und daraus ergibt sich ein Aufgabenbegriff von ‚Bildung‘, wenngleich der Terminus in diesem Zusammenhang nicht mehr erscheint. ‚Bildung‘ als Aufgabe bedeutet in der „Kritischen Theorie“ die (Selbst-) Aufklärung über die „Bildung“ als Gewordensein und damit die „Emanzipation“ vom Geschehen zugunsten des „Handelns“, das in seiner originären Form ein auf die Einlösung von Wahrhaftigkeits- und Wahrheitsansprüchen gerichtetes Verständigungshandeln ist.

Mit dem so explizierten Aufgabenbegriff von ‚Bildung‘ ist ein *tertium comparationis* gegeben, das eine Entscheidung über das systematische Verhältnis von Pädagogik und „Kritischer Theorie“ logisch ermöglicht, und die Frage läßt sich nun folgendermaßen fassen: Ist das Postulat, ‚Bildung‘ „kritisch“ zu verstehen, unabhängig von den Folgen, die der Ausgang der Legimitätsprüfung für die Pädagogik hätte, in sich berechtigt und – wenn ja –, welche Gestalt von Pädagogik ergibt sich daraus? Bei negativer Antwort auf die erste, würde sich natürlich die Beantwortung der zweiten Hälfte der Frage erübrigen.

Ein hinreichender Rechtsgrund für die Preisgabe eines pädagogischen Begriffswertes von Bildung zugunsten eines „kritischen“ Begriffs von ‚Bildung‘ fehlt. Dieses Urteil braucht sich nicht dogmatisch auf eine angebliche oder tatsächliche Qualität der von der Pädagogik in Vergangenheit und Gegenwart entworfenen Bildungsverständnisse zu stützen. Es läßt sich vielmehr immanent aus den Schwächen der „Kritischen Theorie“ entwickeln. Diese sind zur Genüge aufgezeigt worden und brauchen hier nicht noch einmal *in extenso* angesprochen zu werden (vgl. z. B. BENNER 1978, S. 273 ff.; FUNKE 1971, S. 226 ff.; RUHLOFF 1980, S. 126 ff.). Ich beschränke mich auf einen zentralen Aspekt, auf die Bedeutung der *Selbstreflexion* im „kritisch“ gefaßten Bildungsverständnis.

Selbstreflexion ist der „Kritischen Theorie“ (HABERMAS’scher Prägung) zufolge insofern das eminent ‚Bildende‘, als in ihrer Erfahrung die „Determinanten“ der eigenen Gewordenheit, „die eine gegenwärtige Praxis des Handelns und der Weltauffassung ideologisch bestimmen“ (HABERMAS 1971a, S. 29), so zu Bewußtsein kommen, daß „sich aus der Einsicht in *vergangene* Kausalitäten ... *eo ipso*“ (ebd., S. 44) deren lebensbeherrschende Macht verflüchtigt oder, positiv formuliert, „Einstellungsänderungen“ im Sinne von nun möglichen „wahrhaftigen“ Äußerungen des Subjekts ergeben. Mit anderen Worten: Kraft der Selbstreflexion ist „Mündigkeit“ möglich, kann aus dem individuellen und gattungsgese-

schichtlichen Werden ein weder sich selber noch andere täuschendes, wirkliches und wahres *Gestalten* des menschlichen Lebens werden, dessen leitende Intention die Realisierung einer universalen und ungezwungenen Verständigung unter Menschen ist, die freilich ihrerseits nicht wiederum von Selbstreflexion allein, sondern von objektiven Bedingungen der Gattungsevolution bzw. deren wissenschaftlicher Erkenntnis zugleich abhängt.

Die Inhalte, auf die sich die ‚bildende‘ Selbstreflexion bezieht, sind ideologiekritische Deutungen der eigenen Lebensgeschichte, des Werdeganges. Ihre wesentliche Substanz ist die Entdeckung der „Spuren der Gewalt“ (HABERMAS 1968a, S. 164) in dieser Geschichte, die mit der Entledigung von ihr, mit „Emanzipation“ zusammenfällt. Und die Selbstreflexion ‚selbst‘ ist die Synthesis von „Theorie“ und „Praxis“, von „Erkenntnis und Interesse“ oder – genauer –: sie ist der Spiegel, in dem sich die „vorgängig“ praktische, interessengeleitete Synthesis von „Subjekt und Objekt“ zeigt, – der ‚Spiegel‘, insofern sich in der Selbstreflexion das Bewußtsein in der Weise der Selbst-Gewißheit, unbedürftig „einer kritischen Abwägung“ (ebd., S. 163), auslegt und die Subjekte sich ihrer Bestimmung versichern. Was ein jeder in der Selbstreflexion erfährt, ist mithin die Gewißheit, daß es den Menschen eigentlich um sie selbst, um ihre Selbständigkeit als Subjekte zu tun sein muß, während sie faktisch noch in einem ihre Subjektivität beschränkenden Zwangszusammenhang leben, der *einesteils* aus noch mangelhafter, wissenschaftlich-technischer Weltbeherrschung, aus der Tatsache also, daß die Arbeit noch nicht weggearbeitet ist, resultiert, *andernteils* aus der darum – „auf einem gegebenen Stand der Produktivkräfte“ – „notwendigen Repression“, aus unvermeidlichen sozialen Normen (HABERMAS 1968b, S. 80), und schließlich *drittens* aus der Unaufgeklärtheit der anderen, die in ideologischer Befangenheit und Verstricktheit an „objektiv überflüssigen“, einer überwundenen Stufe der Gattungsevolution entstammenden Formen und Institutionen gesellschaftlichen Lebens festhalten.

Historisch betrachtet hängt dieser gesamte Ansatz von der *Fixierung auf die Autorität* (dazu ELIAS 1977) der Reflexionsphilosophie des 19. Jahrhunderts ab, in deren Gedankenkreis sich auch der Marx'sche Materialismus bewegt. Systematisch-voraussetzungsanalytisch ist zu ihm das Folgende zu sagen: die Auslegung des Denkens als Reflexivität, die mit ihr einhergehende Schematik der Gedankenbewegung in der grundlegenden Subjekt-Objekt-Relation und die aus ihr hervorgehende Auffassung von ‚Bildung‘ als Selbstermächtigung und Selbstverwirklichung, als Subjektivitätssicherung durch Freisetzung der Subjekte zur ‚reinen‘ und ‚freien‘ kommunikativen Aktivität – all das ist nicht selbstverständlich, geschweige denn ‚notwendig‘. Es zehrt von der nicht weiter begründeten und also dogmatisch in Anspruch genommenen Voraussetzung, daß der Mensch seiner ‚Natur‘ oder seinem ‚Wesen‘ nach ein *zoon(logon)echon* sei, ein besonderes Wesen im Vergleich zu anderen Wesen, ein *Seiendes* mit dem speziellen Vermögen, ‚denken‘ zu können, woran die Selbsthaftigkeit und die Möglichkeit der Freiheit von der „äußeren“ Natur geknüpft erscheinen. Nicht nur dogmatisch eingeführt, sondern auch ihrem sachlichen Gehalt nach fragwürdig ist diese Voraussetzung, insofern unkritisch und bedenkenlos eine geschichtliche Selbst-Bestimmung des Denkens, nämlich eine besondere Auskunft darüber, was das Ich sei und worum es ihm zu gehen habe, der Gedanklichkeit entzogen, als gewiß behauptet und so, übrigens höchst folgenreich, auf Dauer gestellt wird.

Gegen diese Voraussetzung läßt sich u. a. vorbringen:

- Das Hypokeimenon, das Subjekt qua Ich ist eine an „Inhalt gänzlich leere Vorstellung ... , von der man nicht einmal sagen kann, daß sie ein Begriff sei ... Durch dieses Ich, oder [!] Er, oder [!] Es (das Ding), welches denkt, wird ... weiter nichts, als ein transzendentes Subjekt der Gedanken vorgestellt = x“ (KANT, Kr.d.r.V. B 404). Was soll es da heißen, sich zur Subjektivität zu emanzipieren und sie selbst zu verwirklichen? Dadurch wird aus dem X auch kein U!
- „Wir fangen mit dem Denken an“ (HERMANN COHEN) besagt nicht ohne weiteres, daß zu denken eine *Leistung* oder willens- bzw. aktionsabhängige *Intention* einer dem Denken vorgeordneten Subjektivität wäre. Es kann vielmehr besagen, daß „wir“ uns grundsätzlich in einem Gedankenkreis geschichtlich vor(bestimmt)finden und kraft des Vermögens der Selbstreflexion auf das Vorbedachte, in dem wir uns anfänglich und zumeist ausschließlich bewegen, zunächst vornehmlich nur selber zu denken und selbständig zu sein *vermeinen* (vgl. BALLAUFF 1970, S. 42ff.).
- Ist ‚das Ich‘ der inhaltlich nicht weiter bestimmbare Ort des Denkens, so kann die Selbstreflexion wohl darüber orientieren, was in bestimmten Gedanken gegeben oder eröffnet ist. Darin liegt die Möglichkeit der Distanzierung von irgendeiner (materialen) Gewißheit, der Überführung von Gewißheiten in Probleme. Nicht aber gibt die Selbstreflexion ihrerseits irgendeine substanzielle theoretische Gewißheit, auch nicht über die ‚Bestimmung‘ des Menschen.
- Der Anthropozentrismus der „kritischen“ Bildungslehre könnte als eine weitere Variante der „primäre(n) Fundamentalideologie des Menschen“ (BALLAUFF 1970, S. 12) bezeichnet werden, nämlich jener naheliegenden und gleichsam natürlichen Einstellung, daß er, der Mensch, dank seiner ‚Denkausstattung‘ alles auf sich zurückzu-beziehen habe, um sich darin als Herr der Welt zu etablieren, anstatt jenseits des Trilemmas von Herrschaft, Knechtschaft und ‚Freiheit‘ Gedanken und Einsichten in der Rücksicht auf ihre jeweilige Begrenztheit zu folgen.

Die Antwort auf die leitende Frage lautet mithin: *Pädagogik ist ohne „Kritische Theorie“ möglich*. Und es läßt sich hinzufügen: Pädagogik ist erst ‚kritisch‘, d.h. an der heutigen Grenze ihrer geschichtlichen Möglichkeiten und Aufgaben, wenn es ihr gelingt, sich – unter anderem – aus dem Bannkreis der „Kritischen Theorie“ zu lösen.

Die Faszination und der mächtige Einfluß, die die „Kritische Theorie“ auf weite Teile der Pädagogik in der Bundesrepublik ausgeübt haben, sind diesem Untersuchungsergebnis zufolge nicht als die legitime Folge von *deren* systematisch-theoretischer *Stärke*, sondern als die Konsequenz einer weitverbreiteten, selbstverschuldeten Unmündigkeit und *Schwäche der Pädagogik* zu deuten. Diese Schwäche war und *ist* aufs Ganze gesehen wohl noch (unter anderem) das Unvermögen, die pädagogische Aufgabe mitsamt deren möglichen sozialen Konsequenzen aus einem eigenen grundlegenden Gedankengang zu rechtfertigen und daraus zu vollziehen, anstatt sich in einer selbstverständlich hingenommenen sozialen Funktionalität zu etablieren, sei sie als Reproduktion, als Ausstattung zur Lebensbewältigung oder „kritisch“ als disfunktionaler Katalysator ‚gesellschaftlichen Fortschritts‘ verstanden.

Ein Indiz für die in der jüngsten Vergangenheit zu beobachtende Schwäche und Verwahrlosung der Pädagogik ist die Verlüderung des sprachlichen Umgangs mit den tragenden pädagogischen Begriffen. Für den Begriff von ‚Bildung‘ ist dafür etwa

repräsentativ der „Strukturplan für das Bildungswesen“ des DEUTSCHEN BILDUNGS-RATES von 1970, in dem gesprochen wird: von der Änderung der „Bildungsmentalität“, von „Aneignung“ und „Anwendung von Bildung“, von „Bildungsbedürfnis“, „Bildungsklima“ – das ist tropisch und arktisch zugleich, so daß Not am Mann, wie seine Blöße zu decken! –, von „familienergänzender Bildung“, von „Weiterbildung“ und „Weiterbildungsinteressenten“, – hat man schon einen Gebildeten gesehen, der auf der Stelle tritt oder uninteressiert ist? Neben dieses repräsentative offiziöse Dokument der Sprachverwahrlosung treten in der mehr oder weniger erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur: die umstandslose, der Problematik meist nicht einmal mehr bewußte, „kurzschlüssig(e)“ (BLANKERTZ 1978, S. 176) Vertauschung von ‚Erziehung‘ mit ‚Sozialisation‘; die Ineinssetzung von ‚Unterricht‘ mit ‚Information‘, ‚Schulung‘, effektivem ‚Lernen‘-Machen; die zuweilen im Tone selbstgewisser Überlegenheit freimütig eingeräumte Unkenntnis historischer Zusammenhänge und geschichtlicher Begründungen der Pädagogik; die verkümmernde, verallgemeinernde Reduktion der Fragen der ‚Bildung‘, der ‚Erziehung‘, des ‚Unterrichts‘ auf solche des ‚Lernens und Lehrens‘, überdies und zumeist auch noch des institutionalisierten, – um nur einige Zeichen jener Schwäche zu nennen, die der „Kritischen Theorie“ entgegenkam.

Das Ergebnis spricht der „Kritischen Theorie“ im übrigen eine legitim anregende Funktion für die Pädagogik durchaus nicht ab. Ihre pädagogische Bedeutung liegt dann allerdings nicht in ihrem systematischen Geltungsanspruch, sondern darin, daß sie als ein imponierender Gedankengang neue Fragen hervorruft bzw. an vergessene Fragen erinnert, wie insbesondere an die Frage nach der überindividuellen, also jenseits des Scheingegensatzes von ‚Individualität‘ und ‚Gesellschaft‘ anzusetzenden Begründung einer ‚sozialen‘ Pädagogik und einer sozialen Bedeutungsexplikation von ‚Bildung‘. Als eine *neue*, von der Pädagogik heute mit guten Gründen zu berücksichtigende Frage, ist wohl die nach der möglichen ideologischen Verblendung von faktisch erhobenen Geltungsansprüchen und deren kritischer Auflösung anzusehen, – neu zumindest in Beziehung auf das spezielle Verständnis von „Ideologie“ und „Ideologiekritik“ der „Kritischen Theorie“. Abzuweisen ist dabei allerdings die irrige Vorstellung, daß Ideologeanalyse und Ideologiekritik bereits die legitimen Möglichkeiten von Theorie und Kritik zu erfüllen imstande seien und daß die Selbstreflexion auf die Genese der eventuellen eigenen ideologischen Befangenheit mitsamt der Emanzipation aus ihr *die* Bildungsaufgabe sei. Sie *kann* zur Bildungsaufgabe gehören, und sie gehört dazu, wenn *im Fall* Ideologie *tatsächlich* aufgewiesen wird. Eine Theorie oder Wissenschaft der Pädagogik, ausschließlich oder vornehmlich gebaut auf das „kritische“ Verständnis von Ideologie und Ideologiekritik, wäre im übrigen inhaltlich zu einer glaukomartigen Verengung des pädagogischen Sehfeldes verurteilt – gemessen am Problemreichtum der geschichtlichen Begriffswerte von Pädagogik –, mag gleich der daran gesetzte Fleiß und Scharfsinn respekterheischend sein. Über den ideologie-theoretischen Aspekt *hinaus, daneben, davor* und *danach* bleibt ein weiter Kreis pädagogischer Probleme und Aufgaben, die mit der „Kritischen Theorie“ wenig oder gar nichts zu tun haben.

Literatur

- ADORNO, TH. W.: Theorie der Halbbildung. In: HORKHEIMER/ADORNO: Sociologica II (= Frankfurter Beiträge zur Soziologie Bd. 10), Frankfurt 1962, S. 168–192.
- BALLAUFF, TH.: Systematische Pädagogik, Heidelberg ³1970.
- BENNER, D.: Erziehung und Emanzipation, in: Pädagogische Rundschau 24 (1970), S. 503–518.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft, München ²1978.
- BLANKERTZ, H.: Pädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik. In: OPPOLZER (Hrsg.): Erziehungswissenschaft 1971 zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft. Wuppertal 1971, S. 20 bis 33.
- BLANKERTZ, H.: Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie. In: Z. f. Päd. 24 (1978), S. 171–182.
- BLOSS, J. L.: Modelle pädagogischer Theoriebildung. 2 Bde. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1978.
- BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung, München/Basel 1978.
- DAHMER, I./KLAFKI, W. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim/Berlin 1968.
- ELIAS, N.: Adorno-Rede. In: ELIAS/LEPENIES: Zwei Reden anlässlich der Verleihung des Theodor W. Adorno-Preises 1977. Frankfurt 1977, S. 35–68.
- FEUERSTEIN, TH.: Emanzipation und Rationalität einer kritischen Erziehungswissenschaft. München 1973.
- FISCHER W.: Zur Legitimationsproblematik in der Pädagogik; Replik der transzendental-kritischen Pädagogik. In: NOLTE (Hrsg.): Das Legitimationsproblem in der Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift f. wiss. Pädagogik 55 (1979), S. 269–274 bzw. S. 282–298.
- FISCHER, W.: Über Recht und Grenzen des Gebrauchs von ‚Bildung‘. In: Z. f. Päd. 28 (1982), S. 1 bis 9.
- FUNKE, G.: Gutes Gewissen, falsches Bewußtsein, richtende Vernunft. In: Zeitschrift f. philos. Forschung 25 (1971), S. 226–251.
- GASSEN, H.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik auf dem Wege zu kritischer Theorie. Weinheim/Basel 1978.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. In: Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘, Frankfurt 1968, S. 146–168. (a)
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt 1968. (b)
- HABERMAS, J.: Theorie und Praxis. Frankfurt ⁴1971. (a)
- HABERMAS, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt ²1973.
- HABERMAS, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt 1976.
- HABERMAS/LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt 1971. (b)
- HORKHEIMER, M.: Traditionelle und kritische Theorie. In: HORKHEIMER, M.: Kritische Theorie der Gesellschaft, Bd. II, Frankfurt 1968, S. 137–191 (= Raubdruck, ed. Marxismus-Kollektiv).
- KANT, I.: Kritik der reinen Vernunft, ed. R. Schmidt, Hamburg 1956.
- KANT, I.: Über Pädagogik, ed. F. TH. RINK (1803). In: KANT, Werke, hrsg. v. W. WEISCHDEL, Bd. 10, Darmstadt 1968, S. 691–761.
- MARX, K.: Das Kapital, 1. Bd., 4. Aufl. 1890/Berlin 1972 (= MEGA Bd. 23).
- MARX, K.: Ökonomisch-philosophische Manuskripte (= Pariser Manuskripte 1844). In: MARX, K.: Texte zur Methode und Praxis, hrsg. v. G. HILLMANN, Bd. II, Reinbek 1966, S. 1–133.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München. 1972.
- NATORP, P.: Sozialpädagogik. Stuttgart ⁶1925.
- NATORP, P.: Sozial-Idealismus, Berlin 1920.
- PLATON: Politeia, in: Sämtl. Werke, Bd. 3, hrsg. von OTTO/GRASSI/PLAMBÖCK, Hamburg 1958.
- RUHLOFF, J.: Überholbarkeit als Bildungsprinzip oder neue Bildungsdogmatik? In: Vierteljahrsschrift f. wiss. Pädagogik 50 (1974), S. 391–408.
- RUHLOFF, J.: Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Heidelberg 1980.
- SCHALLER, K.: Einführung in die Kritische Erziehungswissenschaft. Darmstadt 1974.
- SCHALLER, K.: Einführung in die Kommunikative Pädagogik. Freiburg/Basel/Wien 1978.
- SCHALLER, K. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Bochum 1979.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Dialektische Pädagogik. München 1974.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jörg Ruhloff, Nordstr. 4, 413 Moers 2